

从课程看挪威职教教师的培养特点

——以挪威 HIAK 大学学院为例

李青霞

(厦门大学 高等教育研究发展中心, 福建 厦门 361005)

摘要: 职业教育的质量高低主要取决于两方面: 一是教师, 二是课程; 挪威的职业教育教师的培养特点对职业教育的质量高低提供了充分条件, 文章从课程的角度分析挪威职教教师的培养特点: 国家核心课程的原则和框架为职教教师培养机构提供了思想基础; HIAK 大学学院职教教师课程中的“从做中学”课程设计理念、八个方面的课程设计原则、五项能力要求等使挪威在职教教师培养中独具特色, 为我国提供了思考课程改革的新思路。

关键词: 挪威; 挪威职教教师; 课程

中图分类号: G 719 文献标志码: A 文章编号: 1003- 2614(2009) 07- 0040- 03

挪威的职业教育发展有着优良的传统和特色, 在 20 世纪 80 年代挪威的职业教育已蔚然成风。90 年代在挪威政府进行全国范围内不同层次的教育机构改革和课程内容改革方面, 对如何培养职教教师通过国家原则和课程框架进行了有益的指导, 职教教师培养机构也在学校层次和课程方面实施了新的措施和内容体系改革, 阿克斯胡斯大学学院 (Akershus College 简称 HIAK) 就是这样的一个机构。

一、国家核心课程是挪威职教教师培养的传统和特色

在对待职教教师培养上, 挪威政府在 1996~ 1997 年的白皮书中在强调了以下四个原则的基础上提出了国家核心课程框架^[1]: 原则一, 教学岗位和专业资格能力的双重性。此原则强调教学和专业的能力必须在职教的教师教育中得以体现。原则二, 独特的教育方法和途径。强调教育原理的获得应该始终以职业教育为目的, 教学形式应以目标来衡量, 实践和理论保持互动, 最终达到从实践中学到了哪些, 进而具有探索未知和抽象知识的能力。原则三, 注重所学知识

的广泛性和逻辑性。此意味着知识的所学必须所用, 知识与实践的结合是构成职教的教师教育的统一体, 作为未来的教师, 其教育教学能力应该在专业能力和未来发展中不断具有挑战性。原则四, 强调职教的教师教育与其他层次的教师教育、专业教育的同等价值。此原则意味着职教的教师教育也是一种专业教育, 同时也需建立在以研究为基础的教育之上, 提供继续发展的能力和可能性。

白皮书强调了未来将要从事职教教师职业的学生应具有正式的职业岗位背景和几年的实际工作经验, 而这种岗位能力不仅是从事职教教师岗位的先决条件, 更是进一步发展的基础。谁将成为这种职业的候选人成为白皮书中关心的问题, 对于担任未来职教教师的教育者应具有职业教育学和专业岗位的综合能力不断受到重视。

在挪威有着国家核心课程的传统。国家核心课程是课程在国家层次上而提出的对全国具有普遍指导意义的课程框架, 目的是加强国家认同。在职教教师培养中提倡的国家核心课程结构如表 1。

表 1 挪威职教教师教育国家核心课程结构

课程内容	学分	课程权重	说明
职业教育学课程	20	1	这是所有学生都应学习的部分
专业课程 (广度)	60	3	提供不同职业的基础课程, 含有职业文化成分的课程, 不同职业应采取的相应教授法的课程
专业课程 (深度)	40	2	对专门职业的基本理论的加深课程; 12~ 14 周的教学实习

二、HIAK 大学学院职教教师培养的本科生课程

20 世纪 90 年代挪威的教育改革, 使教师教育培养机构从分散走向了整合, 整合体现在两个方面: 一个是全国范围内的机构整合, 另一个是关于教学内容和课程的整合。机构整合的结构是: 原来的一百多所职业教师培训学院合并为 10 所大学学院, 培训职教教师的责任由这 10 所学院承担。原

先的 100 多所院校构成了本系统的网络, 这也是挪威在 90 年代积极倡导的挪威教育网络系统的一个组成部分, HIAK 就是这 10 所院校之一, 这所学校所承担的任务不仅是提供教师教育课程、继续教育课程, 而且有硕士研究生课程和在 职培训课程, 所有的课程都以职业教育为目的而设计。作为高等教育机构, 此机构同时要求为职教领域的研究和创新作出高质量的贡献^[2]。

在国家核心课程的指导下, HIAK 采取了如下的课程设置思路: 三年的全日制课程学习或四年的兼职学习; 采用学分制, 总共 180 个学分; 180 个学分由四个部分组成: 职业教育学 30 学分、职业教授法 30 学分、职业课程广度课程 60 学分、职业课程深度课程 60 学分。下面具体分析 HIAK 建筑方向的职教教师培养课程特点:

(一)课程目标的确立与表述

1. “从做中学”的课程设计思想。在此课程的设计中, 阿克斯胡斯大学学院始终将“从做中学 (Learning by Doing)”作为基础, 形成了实践教学的模式 (见图 1), 虽然“从做中学”并不是一个新的概念, 但是它包含的内容却从 20 世纪 60 年代对学生的要求转化到对教师的要求上。

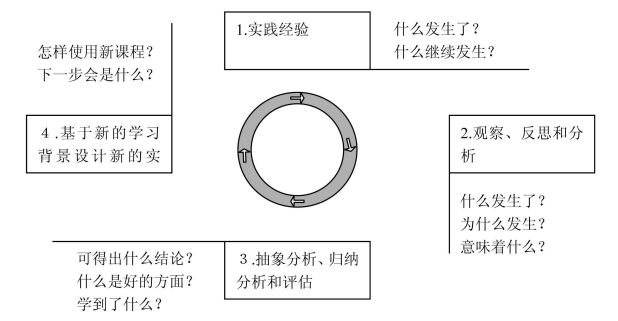


图 1 阿克斯胡斯大学学院教师教育学院的“从做中学”教学模式

2 课程设计原则。(1)实践定位 (practical orientation)。课程设计的出发点是来源于教学岗位的挑战与任务, 因此, 学生对教师职业的反思在课程计划中起着核心的作用。(2)问题定位 (problem orientation)。学生应该通过解决与现实接近的问题而学习, 例如, 问题性可以通过项目工作、发展性工作、基于问题的学习和任务解决方案来施行。(3)示范学习 (exemplary learning)。学生可以通过适宜的案例分析、采用、归纳而学习。(4)经验学习 (experiential learning)。学生基于对他们过去经验的感性认识, 通过各种不同形式的教学工作而建立新的经验。通过计划、尝试新的实践过程, 增进学生各自不同领域的全部技能。(5)经验定位 (experiential orientation)。通过经验, 学生可以加深对工作的感性和理性

认识, 为今后组织教学等工作打下基础。(6)价值定位 (value orientation)。学生应该意识到他们的职业准则和职业态度, 应该把他们的价值选择和提高公共准则放在基础位置。(7)学生影响 (student influence)。学生应该完成他们的学习目标和计划, 积极参与学习过程, 加入到对课程内容、课程、学习过程的评价中。(8)目标管理 (goal management)。规则决定了最后能力的水平高低。目标在学生和教师的共同参与中进行分类和解释, 目标在学生的过程实践中得到加强。

3 能力目标被放在特殊重要的位置, 能力要求体现在五个方面: (1)既“宽”又“深”的职业能力 (breadth and depth of professional or trade competence)。为了使教师在未来的工作岗位上具有灵活性, 不仅应该学习在这一职业领域的从广度上讲的宽广知识, 而且应该在一特定知识域内达到足够的深度。所有的教学安排不仅应该和理论知识相联系, 而且应该付诸实践。(2)教学能力 (didactical competence)。教学能力意味着学生将来可以规划教学过程、评价教学水平, 通过他们的教学能力使学校和企业知识有效融合。(3)社会能力 (social competence)。团队工作、咨询和合作是教育培养的中心主题。社会能力意味着学生需要具备在教学工作等各种场合与学生、同事的相互理解能力和相互作用能力。(4)发展和变化的能力 (competence in relation to change and development)。学校、工作、职业的发展和变化是一个持续的过程, 具备这种能力可以不仅有应对变化的能力而且可以使自己的组织处在一个发展变化的过程中。(5)道德能力 (competence in work ethics)。在教学或职业发展中常常面临作出选择的判断, 此时需要以法规、国家、组织的规则为依据, 教学要基于基本的价值观。

(二)课程内容的选择及组织

总结 HIAK 的职教师资课程特色, 几大职业方向都表现出并行结构特色, 具体体现在职业教育学、职业教学论、职业广度课程、职业深度课程、学校实践、职业实践在每个学期并行进行, 学生始终穿插在学校与职业之间, 理论与实践环节在每个学期相互结合, 表 2 可以非常直观地显示 这种特点:

表 2 阿克斯胡斯大学学院本科教学“并行结构”的课程设置

第一学年	职业教育学 (Pedagogy)	职业广度课程 (Vocational Breadth)		职业教学论 (Vocational Didactics)	学校教学实践 (School Practice)	职业岗位实践 (Vocational Practice)
第二学年	职业教育学	职业广度课程	职业深度课程 (Vocational Depth)	职业 教学论	学校教学实践	职业岗位实践
第三学年	职业教育学	职业广度课程	职业深度课程	职业 教学论	学校教学实践	职业岗位实践
学分或时间	30 学分	60 学分	60 学分	30 学分	12 周	12 周
总 量	180 学分				24 周	

“并行结构”特色主要是五个方面的课程模块: (1) 职业教育学; (2) 职业教学论; (3) 职业广度类课程; (4) 职业深度类课程; (5) 教学和职业的实践。五个方面的理解为:

1. 职业教育学: 职业教育学有助于在实践教学中建了解释性和分析性工具, 为学生实践经验提供参考框架; 职业教育学应该提供学生反思能力; 提供学生理解作为人的发展和知识、能力、态度发展方面的能力、理解个人和社会关系的相互作用。因此, 在职业教育学这组课程中涵盖了这样一些内容: 在教学、教育心理学中人的因素; 学习理论与学习策略; 社会学知识和社会教育学观点; 教育组织、行政管理、教学规

划等教育管理类的观点; 学校和工作生活中的学习环境和前提条件; 学校、企业及其环境中的合作问题; 教学与培训中的学校、企业领导力; 对特殊需求学生的指导和差异性分析; 信息通讯技术的使用; 教育与培训的历史、现状和未来; 可持续发展的环境观和其他主题: 道德、危机、矛盾的处理等方面的咨询教育。

2 职业教学论: 职业教学论被认为是诸多职业问题的交集: 职业资格、工作任务、技术知识、方法问题、教育心理学评价以及与教学、职业和社会相关的问题, 这些问题不仅涉及职业的内容是什么, 而且涉及一个职业该如何进行、内容与

运作之间的关系,实际上是“是什么”与“如何做”及其二者的关系问题。职业教学论是一种指向计划、执行、批判性评价教与学的观点,这种观点是职业工作与职业活动的开始。职业教学论的专业内容面向学校和企业组织、计划、执行、评估、分析、发展与基于职业的工作过程。其课程涵盖范围如下:教学法的分类和模型,这是理解学习过程的基础;职业教学论的原则和教学原则,这被运用于计划和分析学习过程;和课程规划、教学计划相关的知识和知识分类;不同的工作方法、教学方法,及它们的前提、优缺点;适用于特殊需求的工作方法;支持性的课程和基本技能的融合,如教学、通讯技术的使用、安全指导、行政规则等的相互融合。

3 职业广度类课程:此类课程指学生拥有对他们指导今后教学必要的职业知识课程。

4 职业深度类课程:这类课程的目的是提高和强化学生的职业能力。学生已拥有的实践经验在他们的教学及培训

中起着重要的作用。
5 教学和职业的实践:通过实践教学,学生相当于再次经历职业教育学、职业教学论、职业广度与深度课程。

三、对 HIAK 大学学院培养职教教师课程特点的思考

1 政府控制职教教师培养的课程走向与内容。挪威的课程政策中的政治价值取向体现在对“国家核心课程”和“原则”的控制上,通过政府部门制定相关的法案控制职教教师培养的内容及其走向,表现在政治家特有的对课程改革的态度上,而20世纪 90年代的职教教师课程改革完全是按照政治意愿完成的。对于 90年代挪威课程改革的看法, Theo Koritzinsky 教授通过表 3的 5个方面进行了分析,“课程是正式的国家文件”、“国家课程作为管理学校领导和教师的工具是非常重要的”,这些思想都体现在课程要求上。

表 3 挪威 20世纪 90年代课程改革态度的比较

涉及的问题	研究人员	政治家
1 考虑问题的视角	以解决问题为原则	以结果为原则
2 对先前课程及执行情况的评估态度	为了课程改革的有效性,在学术上进行研究是必需的	当大多数政治家有改革欲望时,认为没有必要
3 对课程改革中所花费时间的看法	认为就课程改革在讨论、学术争论上花费时间是很重要的	认为在决策过程中速度和时间是很重要的
4 对课程的概念和理论的看法	课程应该是国家、地方、个人、教学实践的课程	课程是正式的国家文件
5 对国家课程的看法	认为对于每天教与学的学校活动,国家课程被夸大了	国家课程作为管理学校领导和教师的工具是非常重要的

对职教教师教育所规定的国家核心课程是挪威的基本纲领性文件之一,是国家对职业教育和为此领域服务的教师的基本规范和质量要求,体现了国家对课程的控制功能。可理解为“应交给学生什么”和“预期水平的学生结果是什么”两个方面,对所有学生学习的领域及其水平进行了明确规定,从宏观角度促进了国家目标的实现。从挪威国家核心课程的一般角度理解,国家核心课程都是经过一段时间的研究、实践和论证而形成的,总体上具有一定的科学性、可行性和强制性,使课程实施快速有效。

2 职业性、师范性与课程结合密切。职业性和师范性是职教师资的重要属性,它们往往与课程的关系更为直接,在大学所学课程是赋予此二重性的重要途径。职教师资培养中的师范性表现在课程内容中就是教育专业课程的设置,挪威的课程结构从国家核心课程要求以职业教育学、职业的广度课程和深度课程为组成部分,形成 1: 3: 2的学分权重分布,职业的广度课程占据最重要的部分;而 HIAK 吸收了国家核心课程的思想,并作出较大的调整,职业的广度和深度在 HIAK 同样重要,职业教育类课程与上述两种课程的地位一样,学分等同;从整体课程结构分析, HIAK 是以职业为核心,采用 2: 1的职业课程与教育课程比例,职业课程采用 1: 1的广度与深度课程比例;挪威的教育科目的比例占到了 1/3,包含了职业教育学和职业教学论。我国师范教育课程在整个课程中所占比重甚微,整个教学时数的分配显示了教育课程只是整体课程中必要和相当有限的补充;教育科目的比例偏低是受到专业科目比例偏高的严重挤压的后果,这也是专业教育强势地位与师范教育弱势地位的直接反映。

3 实践课程整合并优化知识结构和技能。对待教育实习作用有两种不同的理解:一是把实习看做是一种岗前培

训,目的是熟悉学校教学过程的诸环节,使师范生提前进入教师角色;二是把实习视为教育理论同教育实践整合,促进师范生专业知识结构与技能的优化组合手段。两种不同的观点使师范生在实习时间、实习方式与实习内容上迥然不同。近年来在就实习的学术研究成果上的趋势是将实习看做是一种主要的知识整合手段,促进教师发展、自我建构知识的能力^[3]。持第一种观点的做法常常是对观察、见习、实习等课程被放置重要位置,学分、学时比例较高。挪威现阶段的课程结构更多的采用知识整合的策略,相比较,我国对于教育实习环节的认识,无论在实践、方式和内容上仍然停留在传统阶段,目的是提供职教教师的进入角色的适应能力,课程设置是从课程的各自功能出发,缺少整合的知识优化结构。

参考文献:

[1] Anne - Lise Hostmark Tarrou and Icam da Silva Holmesland(2007). Technical and Vocational Education and its Teacher Training in Norway[C]. Philipp Grolmann and Felis Rauner International Perspectives on Teachers and Lectures in Technical and Vocational Education The Netherlands Springer 190
[2] Sren P. Nieken The experience of the Nordic Countries and Germany [M]. UK: European training foundation, 2002: 6
[3] 王泽农,曹慧英. 中外教师教育课程设置比较研究 [M]. 北京: 高等教育出版社, 2003: 270

[责任编辑: 杜小平]